

Education inclusive pour des élèves avec des troubles spécifiques du langage écrit : Quelle scolarisation en fonction des pays et des langues ?

Tamara Leonova¹, Agnès Piquard-Kipffer², Askar Jumageldinov³,
Marie Robert⁴ et Mikhaïl Berebin⁵

¹Université de Lorraine, Nancy, PErSEUs, EA 7312, Metz, F-54010, France

E-mail: tamara.leonova@univ-lorraine.fr

²Université de Lorraine, LORIA, UMR 7503, Villers-lès-Nancy, F-54600, France

³Université de Lyon, France

⁴Université du Québec en Outaouais, Canada

⁵Université de Tchéliabinsk, Russie

Résumé : Education inclusive pour des élèves avec des troubles spécifiques du langage écrit : Quelle scolarisation en fonction des pays et des langues ?

Les systèmes éducatifs, pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les élèves avec troubles des apprentissages (TA) font partie, diffèrent d'un pays à l'autre, tout en suivant le mouvement international de *l'école pour tous*. Pour ces élèves, la question du meilleur mode d'inclusion reste d'actualité. L'objectif de notre article est de donner un aperçu des types de scolarisation développés dans différents pays du monde en fonction des langues et de leur système orthographique. Dans la première partie de l'article, nous aborderons les concepts d'inclusion et d'intégration avant d'exposer celui d'*école inclusive* qui prend de plus en plus d'ampleur dans le monde. Dans la deuxième partie, nous traiterons la question de l'apprentissage de la lecture et celle de la dyslexie dans différentes langues avant de présenter, dans la troisième partie de notre article, des expériences internationales de scolarisation d'élèves dyslexiques dans différents pays du monde et leurs effets sur leur bien être.

Mots-clés : élèves dyslexiques – éducation inclusive – bien-être des élèves – études inter langues – expériences internationales d'inclusion

Au niveau international, l'acte fondateur de l'école ouverte à toutes les différences, l'école inclusive, est la *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux* (1994). Le terme "besoins éducatifs spéciaux" renvoie à tous les enfants et adolescents dont les besoins découlent de handicaps ou de difficultés d'apprentissage, liées souvent à des aspects sociaux. Le rôle de l'école inclusive est de trouver les moyens de réussir l'éducation de tous les enfants, y compris de ceux qui sont défavorisés. Il est à noter que l'école inclusive dépasse la condition de handicap et s'applique quelles que soient les différences des élèves (sociales, physiques, ethniques, culturelles, religieuses, etc.).

Quelle place est accordée par différents systèmes éducatifs à travers le monde aux élèves avec des troubles spécifiques des apprentissages, qu'ils soient ou non en situation de handicap ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous définirons, dans une première partie, les concepts d'inclusion et d'éducation inclusive, ainsi que leur différence par rapport à l'intégration. Ce qui nous conduira, dans la deuxième partie, à nous centrer sur la dyslexie en présentant ses manifestations dans des langues et des cultures différentes, car la dyslexie est un trouble qui ne connaît pas de frontières et qui ne dépend pas du niveau du développement économique des pays. Nous terminerons par la description des systèmes d'éducation existant dans différents pays pour les élèves dyslexiques, ainsi que par des recherches comparant l'effet de ces systèmes sur le bien-être des élèves.

1. CONCEPT D'INCLUSION : APERCU HISTORIQUE ET EVOLUTION

Aussi bien dans la littérature que sur le terrain, le terme d'inclusion se substitue à celui d'intégration, voire à celui d'insertion. Au-delà des mots, le concept d'inclusion représente l'évolution culturelle dans la manière de prendre en compte la différence et, plus particulièrement, la notion de handicap dans la société et plus particulièrement dans le système éducatif.

Dans la littérature, le terme d'*intégration* désigne le processus de soutien de l'enfant afin de lui permettre de participer aux programmes scolaires existants (largement inchangés), alors que celui d'*inclusion* suggère la volonté de restructurer le programme scolaire en réponse à la diversité d'élèves qui fréquentent l'école. L'intégration met également l'accent sur l'adaptation de l'environnement physique aux besoins des enfants avec des problèmes

éducatifs spécifiques. L'inclusion est centrée sur l'adaptation des méthodes d'enseignement aux besoins d'apprentissage des individus concernés (Johnstone & Warwick, 1999).

Il est à noter que, dans le domaine de la pensée sociale, l'inclusion fait son apparition dans les années 1960. L'idée de l'inclusion scolaire a été mise en pratique aux USA dans les années 80-90 sous la bannière de la lutte pour la justice sociale. A cette époque, l'inclusion a été promue comme un système éducatif d'avenir qui permettrait d'assurer l'égalité d'accès à l'éducation aux différents groupes sociaux, y compris ceux de personnes aux besoins éducatifs spécifiques car l'éducation spécialisée n'avait pas réussi à démontrer son influence positive sur les performances des élèves aux besoins éducatifs spécifiques. C'est dans cette perspective que 92 pays et 25 organisations gouvernementales ont adopté la Déclaration de Salamanque qui reflétait un consensus international sur les orientations à adopter à l'avenir en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux.

En France, le système éducatif a progressivement pris en compte ce changement. A la fin des années 90 – début des années 2000, les troubles des apprentissages, plus particulièrement la dysphasie, la dyslexie et la dysorthographe, commencent à être envisagés comme un véritable problème de santé publique. Ainsi, le rapport *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique* (Ringard, 2000) a déterminé les dispositifs de scolarisation des élèves dyslexiques, dispositifs qui ont été légitimés et renforcés par la Loi sur le handicap de 2005. Les classes spécialisées sont passées en 2015 des CLIS, classes pour l'inclusion scolaire, aux ULIS, Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire, qui constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour les élèves en situation de handicap. Elles proposent pour eux, en milieu scolaire ordinaire, des possibilités d'apprentissages souples et diversifiées comprenant des temps de scolarisation avec des élèves indemnes de TA.

Comme le soulignent Ebersold, Plaisance et Zander (2016), la notion d'inclusion met en exergue le rapport aux autres : elle affirme que tout individu a sa place dans la vie sociale et que cette place ne doit être ni concédée, ni tolérée ou soumise à conditions. Il convient de distinguer la notion *d'éducation inclusive*, généralement utilisée dans les travaux internationaux relatifs à la scolarisation des personnes vulnérables, de la notion *d'inclusion*. En effet, la notion d'éducation inclusive reflète l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'insertion sociale de tout élève, indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. Ces distinctions rappellent en cela que l'éducation inclusive est un moyen au service d'une société respectueuse de chacun et non une fin en soi (Ebersold, Plaisance, & Zander, *ibid.*).

La question qui peut être posée est celle du bien-être psychologique des élèves aux besoins éducatifs particuliers en fonction des systèmes de scolarisation (inclusifs vs exclusifs). Si certains travaux ont mis en évidence que les effets de l'inclusion seraient neutres ou positifs en ce qui concerne le développement social et la réussite scolaire des élèves sans besoins spécifiques (Cairns & McClatchey, 2013), peu de travaux se sont consacrés aux écoles inclusives étudiées du point de vue des parents et des enfants aux besoins éducatifs particuliers. Les recherches récentes basées sur cette méthodologie ont mis en évidence un tableau beaucoup plus complexe des avantages et des inconvénients de ce type de scolarisation, avec des dilemmes, tensions et contradictions propres aux différents groupes rassemblés sous le nom d'école inclusive (Artiles, Kozleski, & Gonzalez, 2011 ; Artiles & Kozleski, 2016).

2. APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DYSLEXIE EN FONCTION DES LANGUES

Systèmes orthographiques, apprentissage de la lecture et difficultés

Les langues se différencient en fonction des caractéristiques spécifiques de leurs systèmes alphabétiques qui varient dans le degré de transparence entre les correspondances phonèmes (i.e., unité sonore) - graphèmes (i.e., lettre ou groupe de lettres). Certaines langues (comme l'espagnol, l'allemand, l'italien, le finlandais, le grec, le norvégien) possèdent des systèmes qualifiés de transparents parce qu'ils reflètent de manière relativement fidèle la phonologie : les lettres ou groupes de lettres se prononcent toujours de la même manière et un même phonème s'écrit toujours de la même manière. En revanche, d'autres langues (e.g., l'anglais, le danois) possèdent une orthographe opaque, i.e. non consistante au niveau des règles de correspondances grapho-phonologiques : les lettres ou groupes de lettres peuvent être prononcés de différentes façons et à l'inverse, un même phonème peut avoir des orthographes différentes (Grigorenko, 2001 ; McBride, 2016).

Un nombre croissant de recherches suggère que l'apprentissage de la lecture en anglais est plus difficile et qualitativement différent de l'apprentissage de la lecture dans d'autres langues européennes (e.g., Goswami, Ziegler, Dalton, & Schneider, 2001). Il est également observé une fréquence plus élevée de difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les

pays anglophones. La langue, plus particulièrement son système orthographique, s'avère ainsi jouer un rôle important dans l'efficacité en lecture et dans la rapidité d'accès à cet apprentissage (e.g., Mann, 1985 ; Read, Zhang, Nie, & Ding, 1986).

Le système orthographique de la langue française est proche des langues transparentes au niveau de la lecture. En revanche, les relations phonèmes-graphèmes en français sont beaucoup plus irrégulières (Sprenger-Charolles & Colé, 2003 ; Ziegler, 2008). Par conséquent, en ce qui concerne l'acquisition de l'orthographe, le français se rapproche davantage des langues dites opaques ou irrégulières comme l'anglais.

Le système orthographique de la langue russe, comparé à celui de l'anglais, est considérée comme plutôt régulier. Cependant, selon Grigorenko (2006), beaucoup de consonnes peuvent subir des transformations phonologiques en fonction de leur environnement graphémique, ce qui peut poser un problème dans l'orthographe des mots. L'orthographe russe utilise l'alphabet cyrillique (constitué de 21 consonnes et 10 voyelles pour 42 phonèmes). La syllabe russe est parfois complexe, pouvant comporter jusqu'à quatre consonnes (cf. pour détails Boulware-Gooden, Joshi, & Grigorenko, 2015). L'école prend en compte ces particularités, source de difficultés chez les élèves. En deuxième année d'école primaire, ils bénéficient d'un apprentissage intensif de ces notions.

Dans une étude basée sur douze langues, un groupe de chercheurs européens (Seymour, Aro, & Erskine, 2003) a comparé, à la fin de la première année d'apprentissage de la lecture, les performances en lecture de mots et de non mots d'apprentis-lecteurs de plusieurs pays européens. Les résultats de cette étude inter-langue mettent en évidence une variation importante des performances en fonction de la langue. Ainsi, si l'efficacité en lecture dans la plupart des pays européens était de 95 % en lecture de mots - à l'exception de la France et du Danemark avec 75% - et de 90% en lecture de non mots - à l'exception du Danemark avec 53% et du Portugal avec 76% -, l'efficacité s'avérerait nettement moindre pour les enfants anglais (de l'ordre de 40 %). Ces résultats semblent attester l'existence chez les enfants anglais de difficultés manifestes dans l'apprentissage de la lecture. De façon similaire, il a été mis en évidence que les progrès des enfants qui apprennent à lire dans les langues à orthographe régulière - e.g. allemand ou italien - étaient généralement plus rapides que ceux des enfants apprenant l'anglais (Harris & Hatano, 1999). Enfin, les recherches ayant étudié le rôle du déficit phonologique dans la genèse des difficultés en lecture permettent de conclure que les dyslexiques, dans les langues à l'orthographe régulière (e.g., allemand, hébreu, italien, portugais), commettent significativement moins d'erreurs que les dyslexiques dans les

langues à orthographe irrégulière et ils diffèrent significativement de leurs pairs non dyslexiques dans la vitesse de la lecture (Grigorenko, 2001).

De telles différences, mises en évidence par les études inter-langues, manifesteraient l'influence du degré de transparence du système orthographique des langues sur l'efficacité en lecture. Il peut être ainsi retenu que l'existence de nombreuses irrégularités en anglais rendrait plus délicate la mise en place des correspondances graphèmes-phonèmes - règles de correspondances dont il n'est sans doute plus besoin de souligner le rôle indispensable au début de l'apprentissage de la lecture dans un système alphabétique.

Dyslexie : études inter-langues

Les personnes atteintes de dyslexie dans des langues et cultures différentes éprouvent-elles des difficultés similaires ?

Selon les chercheurs qui défendent la théorie universelle de la dyslexie - postulant que les déficits phonologiques sont très similaires chez les dyslexiques de différents pays - le mécanisme sous-jacent aux difficultés en lecture serait similaire dans toutes les langues. Plus particulièrement, il serait lié à un déficit au niveau de la capacité métalinguistique à décomposer les mots en sons, à des difficultés à lier les phonèmes aux graphèmes et à automatiser ces savoir-faire. Cependant, les problèmes liés à la lecture seraient différents en fonction de la langue et de la culture, ils dépendraient notamment des difficultés phonologiques imposées par un système linguistique donné ainsi que de l'attitude à l'égard de ce trouble dans une culture donnée (Grigorenko, 2001 ; Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner, & Schulte-Körne, 2003).

Si un nombre croissant de recherches sur la dyslexie dans différentes langues a été réalisé ces dernières années (Frith, Wimmer, & Landerl, 1998 ; Goulandris, 2003), les études inter-langues restent encore peu nombreuses. L'étude inter-langue anglais-allemand, réalisée par Landerl, Wimmer et Frith (1997) a conclu que les dyslexiques anglais souffrent des troubles de lecture beaucoup plus importants en lecture de mots et de non mots que les dyslexiques allemands, chez qui le déficit en lecture des non mots est plus important que le déficit en lecture des mots (par exemple, le taux d'échec dans la lecture des non mots de trois syllabes est de 70% chez les dyslexiques anglais et de 20% chez les dyslexiques allemands). Les importantes difficultés auxquelles sont confrontés les dyslexiques anglais en lecture de mots et de non mots se reflètent aussi dans leur vitesse de lecture qui s'avère deux fois plus lente

(même en lecture de non mots monosyllabiques). Les difficultés en lecture des enfants dyslexiques anglais se caractérisent ainsi par de nombreuses erreurs et une extrême lenteur de la lecture.

Une étude inter-langue plus récente (Ziegler et al., 2003) a également mis en évidence que les dyslexiques anglais et allemands diffèrent clairement en termes d'exactitude globale, la langue anglaise fournissant plus d'opportunité d'erreurs de lecture que la langue allemande. Les dyslexiques dans les deux langues présentent par ailleurs un déficit de la vitesse de la lecture, un déficit spécifique en lecture des non mots et un déficit du processus de décodage phonologique, qui opère de manière extrêmement lente et sérielle. En substance, les chercheurs constatent que, indépendamment des langues, le déficit phonologique qui semble être à l'origine de la dyslexie, fait que les dyslexiques ont des problèmes similaires, quelle que soit leur langue. « Les dyslexiques qui apprennent une langue régulière ont autant de mal que les dyslexiques anglais à établir des correspondances grapho-phonologiques même si, au départ, ils ont moins de correspondances à apprendre », conclut Ziegler (2008, p. 140). Les résultats de cette recherche corroborent les résultats d'une étude basée sur l'imagerie mentale, qui a comparé les réseaux de traitement de l'information écrite chez des adultes dyslexiques en Angleterre, en France et en Italie (Paulesu et al., 2001) et qui a montré de solides éléments en faveur d'une origine neurobiologique commune de la dyslexie dans différentes langues. En même temps, cette étude constate que les dyslexiques italophones lisent avec une vitesse comparable à celle des normo-lecteurs français. Donc, tout en étant confrontés à des difficultés identiques indépendamment de la langue, les dyslexiques qui évoluent dans les langues à orthographe transparente tirent un avantage de cet environnement culturel au niveau de la vitesse et de la précision de lecture.

Pour conclure, les données existant à ce jour suggèrent que la dyslexie a très probablement des bases neurobiologiques et génétiques. Cependant, il convient de souligner le rôle et l'influence de l'environnement familial et scolaire, d'une part, et le degré de transparence et de régularité de la langue, de l'autre. Les langues à orthographe régulière (allemand, italien) contribuent à sous-estimer les difficultés dyslexiques, alors que les langues à orthographe irrégulière (anglais) peuvent aggraver les problèmes pour les personnes dyslexiques (Vellutino et al., 2004). Il semble donc que, malgré la similitude des manifestations de la dyslexie dans des langues différentes, il existerait des langues plus « amicales » que d'autres envers les personnes dyslexiques (Frith, 1999).

3. SCOLARISATION DES ELEVES DYSLEXIQUES DANS DIFFERENTS PAYS ET EFFETS SUR LEUR BIEN-ETRE

La question de la scolarisation des enfants aux besoins éducatifs particuliers fait l'objet d'un débat récurrent dans la presse spécialisée anglo-saxonne (e.g. McLeskey, Hoppey, Williamson, & Rentz, 2004). Ce point constitue une partie d'une discussion plus générale portant sur l'éducation pour tous ou l'éducation inclusive, dont témoigne le numéro spécial de *European Journal of Psychology of Education* paru en septembre 2006 et intitulé « Inclusive education : Ten years after Salamanca ». La scolarisation des élèves avec des troubles d'apprentissage a suscité l'intérêt des chercheurs aussi bien dans les sciences de l'éducation que de la psychologie (Burden, 2005 ; Elbaum, 2002 ; Vaughn, Elbaum, & Schumm, 1996 ; Vaughn, Elbaum, Schumm, & Hughes, 1998). Cela pourrait s'expliquer par l'ampleur du problème (les élèves dyslexiques, constituent entre 5 et 10% d'enfants scolarisés) et par le souci des pouvoirs publics de trouver la meilleure façon de scolariser ces enfants et, donc, d'obtenir des évaluations plus objectives de leur développement avant de fixer les orientations des politiques publiques.

Education spécialisée aux USA

Aux USA, il existe plusieurs types de scolarisation (McLeskey et al., 2004). Pour des enfants avec des besoins spécifiques : (1) *la classe régulière (regular class)* : les enfants reçoivent une éducation spécialisée ou des services relatifs à leurs troubles en dehors de la classe pendant moins de 21% de la durée globale de la journée scolaire, (2) *la classe de ressource (resource room)* propose le même système pour une durée comprise entre 21 et 60 % de la journée scolaire, (3) *la classe séparée (self-contained class)* : les enfants avec des besoins spécifiques reçoivent une éducation spécialisée ou des services relatifs à leurs troubles en dehors de la classe pendant plus de 60% de la durée globale de la journée scolaire. Enfin, pour des enfants avec des troubles particuliers d'apprentissage ou du développement : (4) *l'école spécialisée (special school)*. Dans le cadre de ce système d'inclusion scolaire, la classe régulière constitue la forme d'intégration la plus inclusive, alors que les établissements spécialisés se trouvent à l'autre extrémité du continuum inclusion - exclusion.

A l'issue d'une méta-analyse réalisée sur la base de 36 recherches empiriques américaines ayant exploré *le concept de soi* (la perception de soi-même notamment dans la sphère

académique) d'enfants et adolescents avec des troubles des apprentissages (TA) entre 1975 et 1999, Elbaum (2002) conclut qu'il n'y a pas d'association entre le concept de soi et le type de système d'inclusion scolaire quand on compare la classe régulière à la classe de ressource, ou à la classe séparée, ainsi que lorsque l'on compare la classe de ressource à la classe séparée, ou lorsque l'on compare la classe régulière à l'école spécialisée. Une seule différence significative a été trouvée : celle entre le concept de soi, plus faible, chez les enfants avec TA scolarisés en classe séparée, comparés aux enfants avec TA scolarisés au sein de l'école spécialisée. Il faut ajouter que, dans la plupart des recherches, le concept de soi général des enfants avec et sans TA était identique. C'est surtout la qualité du concept de soi scolaire qui différait selon les élèves, plus faible chez les enfants avec TA que chez ceux indemnes de ces difficultés. Notons également que les pratiques du placement scolaire des enfants avec TA sont assez différentes en fonction des Etats.

Education spécialisée en Europe.

Selon le Rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco, 2016), en Europe, d'un point de vue sociétal, la lutte pour l'éducation inclusive, éducation au sein du système d'enseignement traditionnel, est similaire à la situation américaine. Toutefois, dans certains pays, l'accès au système éducatif prend principalement la forme d'une scolarisation individuelle où les élèves à besoins éducatifs particuliers sont dans les mêmes classes que les autres élèves et suivent les mêmes enseignements qu'eux. C'est le cas de pays comme l'Islande (94 %) ou Malte (90 %). En revanche, dans d'autres pays comme la Grèce (73,2 %) ou le Danemark (59,1 %), cet accès au système éducatif se concrétise majoritairement dans des classes spécialisées, les enseignements et les rythmes pouvant différer de ceux suivis par la majorité des élèves. Dans un troisième groupe de pays, l'accès au système éducatif se réalise majoritairement en milieu spécialisé à l'image de la Belgique francophone (99 %), de l'Allemagne (78,7 %) ou des Pays Bas (61,2 %). Dans un quatrième groupe de pays, il est partagé entre ces trois options (Ebersold, 2014). On peut schématiquement rattacher la France à ce dernier groupe, malgré une volonté politique affichée en faveur de la scolarisation individuelle et d'évolutions statistiques en ce sens. En France, les enfants et adolescents dyslexiques sont scolarisés, soit dans des classes ordinaires comprenant une trentaine d'élèves, soit dans dispositifs (ULIS) comprenant 12 élèves rattachées à un établissement scolaire ordinaire (généralement l'école, le collège ou le lycée de proximité de la familiale avec des fonctionnements différents selon les établissements). Les établissements scolaires

ditions « ordinaires » ou « classiques » dépendent en grande majorité de l'Education Nationale (EN) ou d'autres établissements sous contrat avec l'EN. La troisième possibilité de scolarisation relève de milieux spécialisés. Il peut s'agir d'établissements médico-sociaux ou d'établissements sanitaires. La prise en charge des enfants avec TA, dans sa globalité, relève de l'action de trois ministères : l'EN, la Santé et les Affaires Sociales.

Dans différents pays d'Europe (e.g., Royaume Uni, Norvège, Espagne, Italie, Danemark, Portugal, Chypre), le mouvement pour l'inclusion des élèves dans le système d'enseignement général prend de l'ampleur (Ainscow & César, 2006 ; Johnstone & Warwick, 1999), néanmoins, en fonction des pays, le degré de scolarisation inclusive change (voir *Figure 1*). Les résultats de recherches empiriques sur l'adaptation scolaire des enfants avec TA permettent de brosser un tableau assez nuancé des points forts et faibles des systèmes actuels de scolarisation de ces enfants.

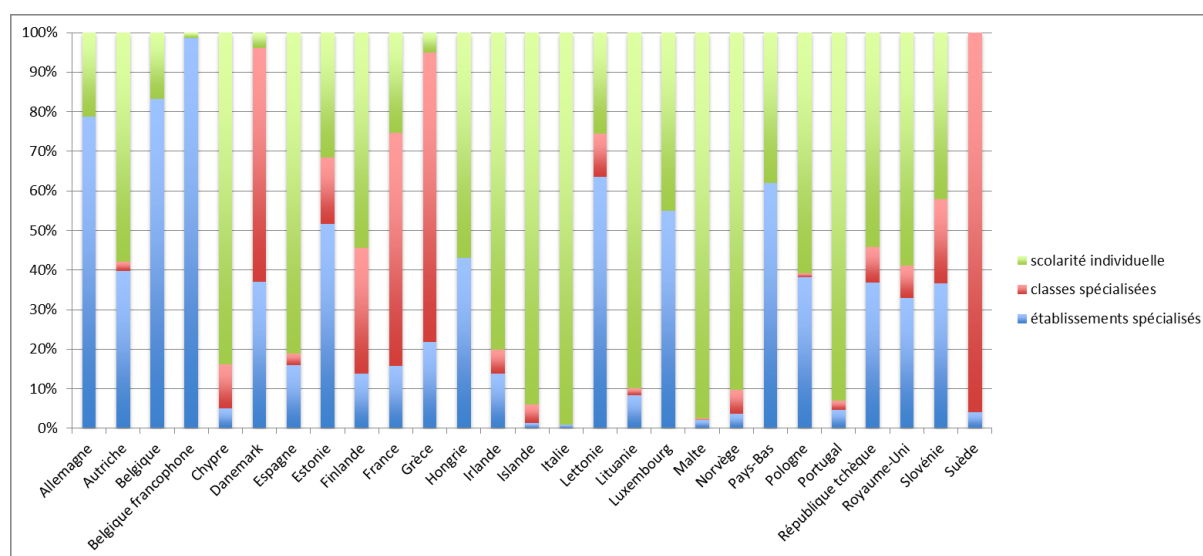


Figure 1 – Pourcentages d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'Union européenne, selon le type de scolarisation en 2010 (en %) (Source : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2012). *Special needs country data*. Brussels. Odensee, European Agency for Special Needs and Inclusive Education citée dans le Rapport du Cnesco, 2016)

Education spécialisée au Canada.

D'une manière générale, l'éducation inclusive est une préoccupation de toutes les provinces et territoires du Canada, cependant, les politiques et la manière dont elles sont mises en œuvre varient d'une juridiction à l'autre, de même que les méthodes utilisées pour financer l'éducation en général et l'éducation spéciale en particulier (Towle, 2015). Cela rend la comparaison difficile, mais la tendance qui prédomine à travers le pays est celle de

l'éducation inclusive. Toutes les provinces accordent de l'importance à l'évaluation ou l'identification des besoins des élèves pour soutenir la mise en place de services adaptés (Education inclusive au Canada : Analyse comparative, 2013).

Peu de recherches ont porté sur l'incidence du système de scolarisation (inclusif vs exclusif) sur le bien-être psychologique d'enfants présentant des troubles des apprentissages. Dans leur étude, Wiener et Tardif (2004) ont comparé l'acceptation sociale, le nombre d'amis, la qualité de l'amitié, le sentiment de solitude, les compétences sociales et les problèmes de comportement chez des enfants avec TA scolarisés dans quatre types de systèmes de scolarisation. Deux de ces systèmes : (1) *l'aide en classe (in-class support)* et (2) *la classe ressource (resource room)* sont destinés aux enfants avec des TA faibles ou modérés qui impliquent entre 30 et 90 min d'enseignement spécialisé par jour. Dans le cas de *l'aide en classe*, les enfants avec des TA étudient dans leur classe et l'enseignant spécialisé vient les aider. En *classe ressource*, les enfants avec TA quittent leur classe afin de recevoir l'aide d'un enseignant spécialisé dans une autre salle de classe. Deux autres systèmes fonctionnent pour des enfants avec TA sévères : (3) *la classe inclusive (Inclusion class)* et (4) *la classe séparée à besoins particuliers (self-contained special education class)*. Dans *la classe inclusive*, les enfants avec TA passent toute la journée dans une classe traditionnelle de 29-32 élèves où deux enseignants (ordinaire et spécialisé) travaillent en équipe, l'enseignant spécialisé s'occupant de 8-10 enfants avec des TA. Dans le cas de *la classe séparée à besoins particuliers*, les élèves avec TA passent au moins la moitié de la journée scolaire dans une classe à part, en groupe de 8-10 élèves, en intégrant, quand c'est possible, la classe d'éducation traditionnelle, essentiellement pour l'éducation physique, la musique et le français. Les chercheurs ont comparé des enfants de même niveau de sévérité de troubles dans différents types de scolarisation : (1) *l'aide en classe* vs (2) *la classe ressource* ainsi que (3) *la classe inclusive* vs (4) *la classe séparée à besoins particuliers*. Les résultats de cette étude suggèrent, qu'à niveau égal de sévérité des TA, les enfants bénéficiant du type de scolarisation plus inclusif se sentent mieux, leur fonctionnement socio-émotionnel étant plus positif sur certains paramètres. Ainsi, les enfants avec TA faibles ou modérés recevant *l'aide en classe* étaient mieux acceptés par leurs pairs, leur perception de soi dans le domaine des mathématiques était meilleure et le nombre de problèmes de comportement était plus faible que ceux intégrés dans *la classe ressource*. Les enfants avec TA sévères scolarisés *en classe inclusive* avaient de meilleures relations avec leurs amis, se sentaient moins seuls et

manifestaient moins de problèmes de comportement que ceux scolarisés dans le cadre de *la classe séparée à besoins particuliers*.

Par ailleurs, cette étude a montré que les enfants avec TA du même échantillon avaient moins d'amis avec une qualité d'amitié plus faible, étaient moins acceptés par leurs pairs, avaient un concept de soi scolaire plus faible, des compétences sociales plus faibles, un sentiment de solitude, un niveau de dépression et des problèmes de comportement plus élevés que les enfants sans TA dans les mêmes classes.

Education spécialisée en Russie et au Kazakhstan

En Russie

En Russie, la dyslexie-dysorthographe ne relève pas fondamentalement du domaine médical, même si la classification internationale des maladies (CIM-10, 1993) sert de référence aux professionnels. Ce sont les enseignants spécialisés, appelés *défectologues*, ayant une spécialisation en orthophonie, qui sont formés pour détecter la dyslexie et mettre en place les aménagements pédagogiques adaptés. Le recours éventuel à des médecins, relève du champ de la pédopsychiatrie.

La Loi fédérale russe, inspirée de la Déclaration de Salamanque, favorise l'école inclusive avec l'obligation pour les établissements de scolariser au sein d'une même classe des élèves avec et sans dyslexie ou autres TA. Toutefois, en fonction du degré de sévérité des troubles, trois systèmes pédagogiques existent : (1) Les enfants et adolescents avec TA légers poursuivent leur scolarité au sein de l'école ordinaire avec des cours supplémentaires avec un enseignant spécialisé. (2) Dans le cas de TA sévères ou en l'absence d'enseignant spécialisé dans son école, l'enfant dyslexique peut fréquenter un établissement spécialisé, sous forme de cours supplémentaires. Enfin, (3) si les difficultés sont massives et/ou si elles ne diminuent pas en dépit de la prise en charge, l'élève peut être orienté dans une classe spécialisée pour des enfants avec un retard du développement ou dans un établissement spécialisé (*Ecole de type 7*), où les effectifs sont allégés (12-15 élèves par classe). A notre connaissance, il n'y a pas d'études portant sur le bien-être des enfants et adolescent avec TA dans le système éducatif russe, l'attention des chercheurs étant concentrée sur l'exploration de l'étiologie des troubles, d'une part, et de l'efficacité de différentes méthodes de rééducation, de l'autre.

Au Kazakhstan

Le système d'éducation au Kazakhstan, y compris d'éducation spécialisée, se déroule sur le modèle russe, le pays faisant partie des républiques de l'ex-URSS. En pratiquant l'ouverture au monde qui s'explique par sa position géographique située entre l'Asie et l'Europe, le système d'enseignement est fortement axé sur l'apprentissage de plusieurs langues avec, souvent, la langue anglaise et la langue turque renforcées, suite à l'évolution géopolitique du pays. Si les objectifs du mouvement social de *l'école pour tous* sont partagés, l'éducation occupant une place importante dans la culture kazakhe, la prise en charge des élèves, en particulier des élèves porteurs de TA, est complexe. La coexistence de plusieurs langues et communautés linguistiques différentes rend difficile l'accès au diagnostic de troubles spécifiques des apprentissages. En effet, les Kazakhs, Tatars, Ouzbeks, Ouïgours, Kirghiz et les représentants d'autres ethnies utilisent des langues à base linguistique turcique. Au total, ils constituent plus de 60% de la population du Kazakhstan. Les slaves constituent une autre partie de la population avec la langue russe dominante. Si la langue kazakhe est la langue nationale depuis l'indépendance du pays, la langue russe est une langue de communication. Les familles peuvent choisir la langue d'enseignement pour leurs enfants, dans le primaire et dans le secondaire, la maîtrise du kazakh ayant été rendue obligatoire pour accéder à l'enseignement supérieur et pour entrer dans la fonction publique. L'enjeu est de former des professionnels, de disposer de manuels et de méthodes pédagogiques, tenant compte des spécificités de chaque langue. Il est parfois difficile pour les professionnels de distinguer les difficultés d'apprentissage d'une langue seconde des troubles d'apprentissages. La prise en charge et l'accompagnement des élèves kazakhs avec TA constituent un problème important à la fois de santé et d'éducation, aussi bien du point de vue du diagnostic que de la remédiation à géométrie variable en fonction de la situation linguistique des familles.

CONCLUSION

La Déclaration de Salamanque (1994), de même que d'autres actes législatifs ou réglementaires en matière d'inclusion, permettent de forger une vision globale de l'inclusion. La France, ainsi que d'autres pays d'Europe et du monde, représentés dans des organismes internationaux tels que l'ONU ou l'UNESCO, adhèrent le plus souvent à cette idée. Le passage du mouvement social de *l'école pour tous* à celui de l'école inclusive pour tous les

élèves avec TA est plus complexe. Comme nous l'avons illustré, chaque pays avance sur la voie de l'éducation inclusive en fonction de ses particularités économiques, sociales, historiques, linguistiques et culturelles.

Dans tous les pays évoqués, les enseignants ont un rôle central et double : dépister les difficultés et prendre en charge les élèves. L'enjeu est de poursuivre et d'améliorer la formation des enseignants, comme recommandé en France par le Cnesco (2016), avec une articulation multidisciplinaire avec les autres professionnels de l'éducation et de la santé. De nombreuses expériences de pédagogies innovantes auprès d'élèves dyslexiques sont entreprises, il serait nécessaire de développer des recherches dans le domaine de la didactique pour pouvoir valider des méthodes de remédiation et améliorer ainsi les prises en charge collectives et individuelles, ainsi que le bien être des élèves.

Bibliographie

- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology and Education*, XXI (3), 231 - 238
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., & Gonzalez, T. (2011). Beyond the allure of inclusive education in the United States: Facing difficult questions, tracing enduring challenges. *Revista Teias*, 12(4), 285-308.
- Artiles, A.J., & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43), 1-25.
- Boulware-Gooden, R., Joshi, R.M., & Grigorenko, E. (2015). The role of phonology, morphology, and orthography in English and Russian spelling. *Dyslexia*, 21, 142–161
- Burden, R. (2005). *Dyslexia and self-concept*. London: Whurr Publishers.
- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Rapport du Cnesco.
- Education inclusive au Canada : Analyse comparative (2013). Consulté le 2/10/2017 http://www.lisis.ch/resources/Textes/synthese_education_inclusive_2013.pdf
- Elbaum, B. (2002). The self concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 216-226
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5, 192-214.

- Frith, U., Wimmer, H., & Landerl, K. (1998). Differences in phonological recoding in German- and English-speaking children. *Scientific Studies of Reading*, 2, 31 – 54
- Goswami, U., Porpodas, C., & Weelwright, S. (1997). Children's orthographic representations in English and Greek. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 273 – 292
- Goswami, U., Ziegler, J.C., Dalton, L., & Schneider, W. (2001). Pseudohomophone effects and phonological recording procedures in reading development in English and German. *Journal of Memory and Language*, 45, 648 – 664
- Goulandris, N. (2003). *Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparisons*. London: Whurr Publishers.
- Grigorenko, E. L. (2006). If John were Ivan, would he fail in reading? In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 303–320). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Grigorenko, E.L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 91 – 125
- Harris, M., & Hatano, G. (Ed.) (1999). *Learning to read and write*. New York: Cambridge University Press
- Johnstone, D., & Warwick, C. (1999). Community solution to inclusion: Some observations on practice in Europe and the United Kingdom. *Support for Learning*, 14 (1), 8 - 12
- Landerl, K., Wimmer, H., & Frith, U. (1997). *The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison*. *Cognition*, 63, 315 – 334
- Mann, V.A. (1985). A cross-linguistic perspective on the relation between temporary skills and early reading ability. *Remedial and Special Education*, 6, 37 – 42
- McBride, C. (2016). *Children's literacy development: A cross-cultural perspective on learning to read and write*. Oxford: Routledge.
- McLeskey, J., Hoppey, D., Williamson, P., & Rentz, T. (2004). Is inclusion an illusion? An examination of national and state trends toward the education of students with learning disabilities in general education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19 (1), 109 - 115
- Paulesu, E., Demonet, J., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N. et al. (2001). Dyslexia: cultural diversity and biological unity. *Science*, 291, 2165 – 2167
- Read, C., Zhang, Y., Nie, H., & Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading. *Cognition*, 24, 31 – 44

- Seymour, P.H.K., Aro, M., Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143 – 174
- Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2003). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. Paris: Dunod.
- Towle, H. (2015). Disability and inclusion in Canadian education policy, procedure, and practice. Consulté le 2/10/2017
http://www.communitylivingkingston.org/Portals/11/Disability_and_Inclusion_in_Education.pdf
- Vaughn, S., Elbaum, B.E., & Schumm, J.S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (6), 598 - 608
- Vaughn, S., Elbaum, B.E., Schumm, J.S., & Hughes, M.T. (1998). Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (5), 428 – 436
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2 – 40
- Wiener, J., & Tardif, C.Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19 (1), 20 - 32
- Ziegler, J.C. (2008). Apprentissage de la lecture et dyslexie: Comparaisons interlangues. Dans *Education, sciences cognitives et neurosciences* (pp. 132-146). Paris: P.U.F.
- Ziegler, J.C., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D., & Schulte-Körne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 169 – 193